

Imię i nazwisko: **Agnieszka Piejka**

Posiadane tytuły naukowe: **doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, uzyskany w roku 2000 na podstawie rozprawy *Znaczenie filozofii Ericha Fromma dla myślenia pedagogicznego*,**

magister pedagogiki - dyplom z wyróżnieniem uzyskany w 1993 roku

Dotychczasowe zatrudnienie w jednostkach naukowych: **2002 – 2014: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, 2014 – do chwili obecnej: Wydział Pedagogiczny Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie**

Główne osiągnięcie habilitacyjne: (zgodnie z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.) - **monografia *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2017, ISBN 978-83-60273-41-8**

AUTOREFERAT

1. Główne osiągnięcie habilitacyjne

Rozprawa przedłożona przeze mnie jako główne osiągnięcie habilitacyjne nosi tytuł *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne* i została wydana przez Wydawnictwo Naukowe ChAT pod koniec 2017 roku.

Jak wskazuje tytuł, monografia poświęcona jest namysłowi nad kształtowaniem kultury pokoju poprzez edukację i związanym z tym zadaniem najważniejszym wyzwaniom. Kategoria pojęciowa „wyzwanie” oznacza jednocześnie szanse, jak i zagrożenia, które mogą być następstwem niedostrzegania wciąż pojawiających się zmian, a także nieuwzględniania konieczności ciągłego redefiniowania sensu przyjmowanych rozwiązań edukacyjnych¹. Przyjęta przez badaczy w ostatnich dziesięcioleciach perspektywa procesualnego i wieloaspektowego postrzegania problematyki pokoju wskazuje na konieczność brania pod uwagę licznych sprzeczności wpisanych w proces budowania pokoju poprzez edukację, a tym

¹ I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1996, s. 35, J. Gnitecki, *Globalistyka*, Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, Poznań 2002, s. 11.

samym postrzegania go właśnie w kategoriach wyzwań. Podejście to obliguje także do zrezygnowania z myślenia o kształtowaniu pokoju jako o procedurze ściśle dookreślonej w czasie i jednoznacznie doprecyzowanej pod względem tematycznym, czy metodycznym. Przygotowana przeze mnie rozprawa napisana została w takiej właśnie, szerokiej perspektywie pedagogicznego myślenia o kulturze pokoju.

Głównym punktem odniesienia rozważań podjętych w rozprawie jest definicja kultury pokoju, przyjęta przez UNESCO w latach 90-tych dwudziestego wieku, mająca swoje ugruntowanie w wielowiekowej tradycji idei wychowania dla pokoju. Definicja ta jest następująca:

Kultura pokoju to:

- *kultura współżycia i dzielenia się z Innym, oparta na zasadach wolności, sprawiedliwości i demokracji, tolerancji i solidarności;*
- *kultura, która odrzuca przemoc, dąży do zapobiegania konfliktom u ich źródeł oraz rozwiązywania problemów przez dialog i negocjacje;*
- *kultura, która zapewnia wszystkim pełnię praw i możliwość pełnego uczestnictwa w endogennym rozwoju społeczeństwa².*

Definicja ta odnosi się do relacji człowiek – świat, w istotę której wpisane są nieustanne zmiany. Każda z wymienionych wartości zobowiązuje więc do ciągłego ponawiania trudu odczytywania jej sensu w kontekście zmieniających się uwarunkowań i konkretnych sytuacji. W takiej perspektywie budowanie kultury pokoju jest procesem, który w żadnym momencie nie może być uznany za zakończony, a sprawą o znaczeniu fundamentalnym jest rozwijanie świadomości szerokich zobowiązań w tym zakresie oraz uwrażliwienie na możliwość pojawiania się wciąż nowych sprzeczności i wyzwań edukacyjnych.

Główna teza rozważań podjętych w mojej rozprawie habilitacyjnej jest więc następująca:

Nie podważając istotnego znaczenia specjalnych programów, które były i są opracowywane specjalnie z myślą o kształtowaniu kultury pokoju, uważam, że budowanie jej powinno być postrzegane jako stały motyw i jeden z najważniejszych celów kształcenia ogólnego.

Wartości stanowiące sedno kultury pokoju zobowiązują człowieka do nieustannego mierzenia się z bardzo wieloma wyzwaniami. Związane są one z różnorodnymi obszarami rzeczywistości i różnymi wymiarami życia. By jednostka potrafiła na nie odpowiadać, potrzebuje

² F. Mayor we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 468.

określonych predyspozycji, takich jak umiejętność krytycznego i alternatywnego myślenia, wyobraźnia i empatia, tendencja do działań twórczych i poszukiwania tego, co ludzi łączy ponad podziałami. Predyspozycje te same w sobie nie stanowią jeszcze o kulturze pokoju w człowieku, umożliwiają jednak rozpoznawanie wyzwań, jakie pojawiają się w ciągu całego jego życia i samodzielne, odważne odczytywanie sensu postaw i działań pokojowych w odniesieniu do każdej konkretnej, doświadczanej sytuacji. Wiąże się z tym konieczność wychodzenia poza obszar indywidualnego bezpieczeństwa i komfortu, przyjęcie ryzyka i wątpliwości, oraz świadomość nieustannej osobistej odpowiedzialności. Zmiana, ruch, jako wpisane w samą istotę życia, uniemożliwiają zatrzymanie się w indywidualnych wysiłkach. Kształtowanie tych predyspozycji wymieniane jest wśród zadań edukacji humanistycznej i ukazywane jako zadanie związane z bardzo różnorodnymi obszarami kształcenia człowieka. Rzadko jednak łączy się je bezpośrednio z ideą kultury pokoju. Trzeba więc upominać się o większą świadomość tej łączności zarówno w obszarze refleksji pedagogicznej, jak i praktyki edukacyjnej. Dzięki temu może się zwiększyć nadzieja, że działania na rzecz budowania kultury pokoju nie będą traktowane wyłącznie jako możliwe do szczegółowego zaplanowania, zrealizowania i zakończenia w konkretnym momencie (jak to często bywa z planowanymi kursami, warsztatami i cyklami zajęć), lecz także (a może przede wszystkim) jako proces na trwale wpisany w całożyciową, ustawiczną edukację człowieka, nigdy nie kończący się definitywnie i – jak twierdzi B. Śliwerski – rozpoznawany raczej dzięki zaistnieniu pewnych symptomów niż „dojrzałych owoców”. W takiej perspektywie kształtowanie kultury pokoju jest wyzwaniem odnoszącym się do każdego nauczyciela, wychowawcy i edukatora. Obliguje ono do ustawicznego rozpoznawania zmian, nowych szans oraz zagrożeń - i w związku z nimi - do ciągłego redefiniowania sensu zadań edukacyjnych³.

Znaczenie problematyki rozważanej w rozprawie wynika po pierwsze z jej niepodważalnej aktualności. – W świecie współczesnym obserwujemy wiele bardzo niebezpiecznych zjawisk. Rozwój przemysłu zbrojeniowego na ogromną skalę, fanatyzm religijny, terroryzm, odradzające się ruchy faszystowskie, przemoc w jej najróżniejszych przejawach – to tylko niektóre z nich.

W ich obliczu ważne gremia międzynarodowe, na czele z ONZ, uznały budowanie kultury pokoju za jedno z priorytetowych zadań ludzkości. Jest to kwestia bezpieczeństwa, a może wręcz przetrwania człowieka w świecie; niezbędna odpowiedź na zagrożenie eskalacją

³ A. Piejka, *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2017, s. 15 – 16.

istniejących już konfliktów i groźbę pojawienia się nowych, nie wyłączając możliwości wybuchu wojny nuklearnej. Edukacja postrzegana jest tu jako jedna z dróg, która może pomóc ludzkości w przekroczeniu istniejących niebezpieczeństw, w poszukiwaniu pokojowych możliwości współistnienia i w ostatecznym rozrachunku – w przetrwaniu.

Chcę jednak podkreślić, że o znaczeniu problematyki podjętej w rozprawie nie świadczy wyłącznie kontekst bezpośrednich zagrożeń, w obliczu których tu i teraz stoją ludzie. Sprawą aktualną zawsze, niezależnie od aktualnych uwarunkowań społecznych, pozostaje edukacyjne zobowiązanie budowania jakości życia człowieka. W duchu tego zobowiązania ważne jest nie tylko to, by człowiek przetrwał, by uchronić go przed zagładą, lecz także to, by postrzegał swoje życie jako wartość i zadanie, jako przestrzeń możliwości i powinności. Idea kultury pokoju, która wynika z długiej tradycji myślenia o możliwościach budowania pokoju poprzez wychowanie (w rozprawie habilitacyjnej przywołuję w tym kontekście między innymi humanizm, ruch Nowego Wychowania, inicjatywy Ligi Narodów i Komisji Współpracy Intelktualnej oraz inspiracje zaistniałe po II wojnie światowej) i jest konsekwentnie upowszechniana przez UNESCO od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, eksponuje kwestię jakości życia człowieka. Nie chodzi tylko o to, iż pokój uznawany jest dziś za jedną z podstawowych wartości decydujących o jakości życia jednostki, ale także o eksponowanie rangi różnorodnych czynników – wewnętrznych i zewnętrznych, które są niezbędne w budowaniu go. Dostrzeżenie najgłębszego sensu kultury pokoju nie wymaga porównawczego, bezpośredniego odniesienia do wojny, do świata ogarniętego przez konflikty zbrojne i bezpośrednią, fizyczną przemoc. Jej zaprzeczeniem są także sytuacje, w których łamane są prawa jednostki i kiedy nie może ona realizować pełni swojego potencjału oraz uczestniczyć w życiu i rozwoju społecznym. Idea kultury pokoju zobowiązuje więc do wychwytywania powiązań pomiędzy tym, jak żyją konkretni ludzie a warunkami życia społecznego i uwarunkowaniami wewnętrznymi jednostek. Istotnym punktem odniesienia dla myślenia o budowaniu kultury pokoju nie są wyłącznie wojny i konflikty zbrojne, lecz także szeroko rozumiane uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne, wpływające na jakość życia człowieka, a zadanie kształtowania kultury pokoju pozostaje ważne i aktualne zawsze. Ten kontekst rozważań o kształtowaniu kultury pokoju poprzez edukację – często zaniedbywany lub pomijany - został w omawianej rozprawie wyeksponowany szczególnie mocno.

Pierwszym i głównym podmiotem oddziaływań edukacyjnych jest człowiek, jednostka. Jeśli edukacja ma moc sprawczą oddziaływania na konkretne struktury i zjawiska społeczne, to dzieje się to właśnie za sprawą decyzji i działań konkretnych ludzi. Jak to podkreślała jedna z pionierek idei wychowania dla pokoju, Maria Montessori, edukacja

powinna więc być postrzegana jako niezbędna, oddolna i wyrażająca się w codziennych i długotrwałych działaniach praca na rzecz pokoju; jako praca nie mniej istotna niż działania dyplomatyczne polityków i światowych przywódców⁴. Jest to praca skoncentrowana na tym, co istnieje w człowieku – na jego predyspozycjach i postawach, na możliwościach świadomego, twórczego i odpowiedzialnego reagowania na wyzwania otoczenia.

Przekonanie o twórczych, rozwojowych i jednocześnie propokojowych możliwościach człowieka podzielało i podkreślało wielu myślicieli tworzących tradycję wychowania dla pokoju (między innymi J.A. Komeński, I. Kant, M. Montessori, J. Galtung). W myśl takiego przekonania człowiek jest tworzony przez świat, ale też może on oddziaływać na otoczenie, zmieniać je i twórczo przekształcać. Podejmując refleksję nad możliwościami kształtowania kultury pokoju poprzez edukację uznałam to dialektyczne powiązanie za szczególnie istotne. Zobowiązuje ono do postrzegania i docenienia rangi zewnętrznych uwarunkowań, jakim podlegają ludzie, ale też – co ma zasadnicze konsekwencje dla podjętej przeze mnie refleksji pedagogicznej – nie pozwala na uznanie człowieka za istotę jednoznacznie i nieodwołalnie przez nie zdeterminowaną. Człowiek może, ale nie musi się im biernie poddawać. Może się jedynie przystosowywać, ale ma też możliwość twórczego podejścia do otoczenia i do tego, co dzieje się w jego własnym wnętrzu. Pamiętając o dwustronnym, dialektycznym charakterze uwarunkowań w relacji człowiek - świat, mogłam przyglądać się różnego rodzaju zjawiskom i procesom, którym mniej lub bardziej świadomie podlega współczesny człowiek i analizować je w kategoriach ludzkiego sprawstwa oraz odpowiedzialności. Możliwe było uwydatnienie współczynnika personalistycznego, jakim jest subiektywne doświadczanie obiektywnych działań, podmiotowe uwarunkowanie decyzji i ich zobiektywizowanych następstw, interakcja makro- i mikroświata⁵.

Są to założenia kluczowe, by o urzeczywistnianiu idei kultury pokoju można było myśleć bez pewności, ale z umotywowaną nadzieją, która jest w moim przekonaniu niezbędna we wszelkich działaniach edukacyjnych i która nadaje im sens.

Przekonanie o twórczych, rozwojowych możliwościach człowieka i o jego zobowiązaniach wobec świata wartości, zakorzeniona podejmowaną przeze mnie refleksję w paradygmacie pedagogiki humanistycznej. Opisując jej podstawowe założenia i cechy, Irena Wojnar zaznacza, iż charakterystyczne jest tu koncentrowanie się na „człowieku

⁴ M. Montessori, *Wychowujcie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat?*, przekł. B. Surma, [w:] B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum, Łódź- Kraków 2009, s. 163, 165

⁵ I. Wojnar, *Poetyka własnego życia*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2016, s. , s. 182.

integralnym”, mającym możliwość nieustannego realizowania wciąż nowych możliwości i na jego edukacji w kierunku „pełni człowieczeństwa”⁶. Edukacja jest postrzegana jako „sprawa człowieka w świecie”, jako obszar działań, który powinien uwzględniać odpowiedzialność człowieka nie tylko za to, co dzieje się tu i teraz, ale też w odniesieniu do przyszłości⁷.

W związku z tym, wychowanie dla pokoju stanowi jedno z najważniejszych zobowiązań, na jakie humanistycznie zorientowana edukacja powinna odpowiedzieć.

W sensie metodologicznym przyjęcie powyższych założeń i głównej tezy rozważań zobowiązało mnie do myślenia aksjonormatywnego, potwierdzającego nieuniknione uwikłanie pedagogiki w problematykę wartości, zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Obligowało mnie to także do koncentrowania się na zasadach i postulatach o takim stopniu ogólności, aby mogły być wprowadzane w życie w różnych sytuacjach i zakresach oraz wypełniane różnorodnymi treściami i formami. W myśleniu takim istotne jest uwzględnienie złożoności i niejednoznaczności istoty wychowania a także faktu, iż zawsze przebiega ono w konkretnych sytuacjach, odnosi się do konkretnych jednostek i grup, zatem badanie go musi uwzględniać te różnorodne konteksty i być otwarte na konieczność nieustannego aktualizowania, weryfikowania i rewidowania przyjmowanych założeń, celów i rozwiązań. Jest to także myślenie alternatywne. Jako antycypujące różnorodne możliwe zmiany, które mogą zaistnieć, pozwala na przewidywanie szans i zagrożeń związanych z działaniem ludzi, a odnoszących się nie tylko do teraźniejszości, ale także do bliższej i dalszej przyszłości⁸.

Taka perspektywa badawcza jest w moim przekonaniu w niewystarczającym stopniu eksplorowana i doceniana we współczesnym polskim pedagogicznym namyśle nad problematyką pokoju. W rozprawie podaję przykłady publikacji, w których wyrażono potrzebę jej zastosowania⁹ lub w których w mniejszym lub większym zakresie została ona wykorzystana i które tym samym stanowiły dla mnie ważną inspirację i istotne punkty

⁶ I. Wojnar, *Humanistyczna pedagogika – w nieprzyjaznym otoczeniu*, [w:] J. Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 27 - 28

⁷ I. Wojnar, *Humanistyczna orientacja edukacji – zagrożenia i zobowiązania*, [w:] J. Kuźma, J. Mobitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, tom I, s. 22.

⁸ D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 177.

⁹ J. Kondziela, *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1974. Choć – co podkreślam w rozprawie – nie jest to książka napisana „z wnętrza” nauk pedagogicznych (jej autor był filozofem, teologiem i badaczem stosunków międzynarodowych), stanowi ona jedną z pierwszych publikacji w powojennej Polsce, w której odwołując się do najbardziej aktualnych wówczas tendencji międzynarodowych, podkreślono rolę szeroko rozumianego namysłu pedagogicznego w badaniach nad pokojem

odniesienia.¹⁰ Są to jednak albo pozycje sprzed kilkudziesięciu lat, albo teksty objętościowo niewielkie, mające najczęściej formę artykułów lub stanowiące fragmenty większych prac¹¹. Jeżeli uważniej przyjrzymy się publikacjom na temat wychowania dla pokoju, czy też kształtowania kultury pokoju poprzez edukację, które powstały już w XXI wieku, wówczas zauważymy, że ich autorzy najczęściej podejmują i analizują różnorodne szczegółowe wątki problemowe, przyjmując wybrany, konkretny punkt odniesienia (np. prawa człowieka, różnorodne formy przemocy, wyzwania związane z wielokulturowością, kontekst pracy socjalnej i emancypacji społecznej, kwestia tolerancji, inspiracje konkretną koncepcją – np. pedagogiką M. Montessori czy J. Korczaka). Takie podejście badawcze ma oczywiście duże znaczenie w formułowaniu postulatów odnoszących się do konkretnych fragmentów, obszarów pedagogicznego myślenia i działania, najczęściej nie pozwala jednak na wydobycie złożonego, wieloaspektowego i interdyscyplinarnego charakteru edukacji na rzecz pokoju. Przygotowując rozprawę habilitacyjną kierowałam się więc przekonaniem, iż istnieje potrzeba podejścia syntetycznego, skoncentrowanego na celach ogólnych i wyraźnie eksponującego złożony charakter wyzwań edukacyjnych związanych z kształtowaniem kultury pokoju. Ogólniejsza refleksja nad tą problematyką jest niezbędna, abyśmy nie ulegali pokusie krótkowzroczności i fragmentaryczności w określaniu edukacyjnych zobowiązań w zakresie budowania pokoju. W rozprawie dowodzę, że zobowiązania te powinny obejmować wszystkich uczestników procesów edukacyjnych. Jest to podejście nowatorskie, zdecydowanie wykraczające poza wąskie postrzeganie kwestii związanych z budowaniem pokoju – redukowaniem ich do działań polityków i przywódców międzynarodowych, odnoszenie wyłącznie do spraw związanych z obronnością, czy też do wąsko rozumianego (jako gotowość do walki za ojczyznę i obrony jej suwerenności) patriotyzmu.

¹⁰ Publikacje B. Suchodolskiego, między innymi: B. Suchodolski, *Wychowanie dla pokoju*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Wychowanie dla pokoju*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, 1983, publikacje I. Wojnar, między innymi: I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, I. Wojnar, *Aktualność idei wychowania dla pokoju*, [w:] I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2016, I. Wojnar, *Inicjatywy uczonych w Międzynarodowym Roku Pokoju*, [w:] *Upowszechnianie nauki w świecie: nowe doświadczenia i badania*, Ossolineum, Wrocław 1990, E. A. Wesołowska, *Współpraca między narodami i wychowanie dla pokoju*, WSiP, Warszawa 1989.

¹¹ Np. J. Nikitorowicz w swoich książkach z zakresu pedagogiki międzykulturowej wielokrotnie podejmuje problematykę edukacji dla pokoju i kultury pokoju w perspektywie ogólnej, zdecydowanie wykraczającej poza kontekst wielokulturowości. (J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawniczej kształtującej się tożsamości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017).

Przyjęta perspektywa badawcza pozwoliła też na ukazanie „niedokończonego” charakteru edukacyjnej pracy na rzecz kultury pokoju i na wyeksponowanie konieczności wpisania jej na trwałe w samą istotę kształcenia ogólnego człowieka. Dopiero w świadomości takiego „niedokończonego”, złożonego charakteru procesu wychowania na rzecz pokoju możliwe jest nadanie właściwej rangi wszelkim (niezbędnym) konkretnym propozycjom teoretycznym i działaniom praktycznym w tym zakresie. Twórczemu, nie poddającemu się upraszczającym schematom myśleniu i działaniu może wówczas towarzyszyć zarówno pedagogiczna nadzieja, jak i pokora, nakazująca realistycznie oceniać możliwości pedagogicznego sprawstwa. Symboliczna jest tu perspektywa nakreślona przez jednego z wybitnych współtwórców idei wychowania dla pokoju, Jana Amosa Komeńskiego - perspektywa edukacji, której patronuje „anioł pokoju”¹². Oznacza ona autentyczne dowartościowanie edukacyjnych zobowiązań związanych z kształtowaniem kultury pokoju i wpisanie ich na stałe w proces kształcenia człowieka.

Poza analizą tekstów naukowych, które powstały w obrębie polskiej myśli pedagogicznej, badałam także publikacje zagraniczne. Szczególnie ważne były dla mnie te teksty, których autorzy akcentują konieczność szerokiego i wieloaspektowego ujmowania problematyki pokojowego potencjału edukacji. Były to między innymi publikacje J. Galtunga, F. Mayora, M. C. Nussbaum, S. Singh, J. de Rivery i R. L. Oxford.¹³ Zaznaczyć trzeba, iż analizie poddałam nie tylko teksty pedagogiczne. Temat podjęty w monografii zobowiązywał do przywołania wielu zagadnień lokujących się na styku różnych dyscyplin naukowych, takich jak filozofia, psychologia, socjologia czy stosunki międzynarodowe. Konieczność takiego interdyscyplinarnego podejścia w badaniach nad pokojem jest akcentowana już od kilku dziesięcioleci, o czym dokładniej piszę w artykule *The Role of Pedagogy in Peace Research*¹⁴. Dotyczy to także badań nad edukacją dla pokoju, które powinny uwzględniać szerokie rozumienie pokoju jako wieloaspektowego i wielopoziomowego procesu,

¹² J.A. Comenius, *The Angel of Peace*, Literary Licensing, LLC, Whitefish 2013.

¹³ J. Galtung, *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, International Peace Research Institute, Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi 1996 oraz artykuły w: *Journal of Peace Research*, F. Mayor, we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, dz. cyt. oraz artykuły, między innymi w: *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology*, M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reform kształcenia ogólnego*, przekł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, S. Singh, *Education for Peace: Kaleidoscope Musings Peace Prints*, South Asian Journal of Peacebuilding, 2009, Vol. 2, No 1, J. de Rivera (ed.), *Handbook on Building Cultures of Peace*, Springer Science and Business Media LLC, New York 2010, R. L. Oxford (ed.), *Understanding Peace Cultures*, Information Age Publishing, Charlotte 2014.

¹⁴ A. Piejka, *The Role of Pedagogy in Peace Research.*, ORGANON, czasopismo Instytutu Historii Nauki PAN, 2015, nr 47, s. 83 – 95.

a w związku z tym brać pod uwagę wątki i obszary problemowe, sygnalizowane także przez inne dyscypliny naukowe. Stanowią one bowiem istotny obszar badań nad pokojem w ich szerokim znaczeniu¹⁵.

W rozprawie habilitacyjnej przywołuję także dokumenty ONZ i UNESCO (rezolucje, akty konstytutywne, deklaracje, raporty), które stanowią dowód istnienia, świadectwo określonych faktów i wydarzeń¹⁶. Analiza zawartych w nich treści pozwoliła mi na wyłonienie istotnych tez i postulatów edukacyjnych, które, w myśl ich twórców, powinny obowiązywać w skali międzynarodowej. Umożliwiła także ustalenie chronologii decyzji i wydarzeń, prowadzących do usytuowania kultury pokoju wśród najważniejszych idei głoszonych przez UNESCO.

Przygotowując rozprawę określiłam cztery najważniejsze cele badawcze, którym następnie podporządkowany został tok refleksji i struktura książki. Są one następujące:

- Zaprezentować najważniejsze tradycje wychowania dla pokoju, które uTORowały drogę współczesnemu myśleniu na ten temat i doprowadziły do postrzegania tej problematyki w kategoriach jednego z najważniejszych zobowiązań edukacyjnych w skali całego świata.
- Poddać analizie definicję „kultury pokoju”, która od początku lat dziewięćdziesiątych stanowi centralną kategorię przywoływaną przez ONZ i UNESCO, jako wskazującą na podstawowe zobowiązania ludzkości w kontekście pokojowego współistnienia.
- Wskazać na najważniejsze wyzwania edukacyjne związane z kształtowaniem kultury pokoju, uwzględniając także praktyczny kontekst ich realizowania.
- Uzasadnić konieczność uznania kształtowania kultury pokoju za stały i ciągły motyw w kształceniu ogólnym człowieka, obligujący wszystkich nauczycieli i wychowawców do zaangażowania i działań w tym zakresie.

Cele te realizowałam w trzech głównych częściach rozprawy.

Pierwsza z nich - *Kultura pokoju – rozwój problematyki* - wprowadza w główny temat rozważań. Punkt wyjścia stanowi refleksja nad szerokim definiowaniem pokoju, mająca dziś fundamentalne znaczenie dla badań nad pokojem. Wspominam o najważniejszych tradycjach myślenia o pokoju, które doprowadziły do postrzegania go w kategoriach powszechnego

¹⁵ Jak podkreślają badacze, możemy mówić zarówno o badaniach nad pokojem w sensie ścisłym, jak i w sensie szerokim, np. J. Kondziela, *Badania nad pokojem. Teoria i jej zastosowanie*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1974, s. 130 – 136, W. Kostecki, *Współczesne badania nad pokojem*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 1990, s. 42 – 45. Konieczność uwzględnienia inter- i multidyscyplinarnego podejścia badawczego podkreślana jest zarówno w odniesieniu do pierwszego, jak i drugiego kontekstu badań nad pokojem.

¹⁶ St. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych: szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 172 – 173.

prawa, ale także jako zobowiązania wszystkich ludzi, a poprzez włączenie do badań nad pokojem perspektywy charakterystycznej dla takich instytucji, jak Klub Rzymski, Światowa Federacja Badań nad Przyszłością czy Instytut Maxa Plancka, zaczął być rozpatrywany nie tylko w odniesieniu do teraźniejszości, ale także w kontekście przyszłości. Szerokie definiowanie pokoju umożliwiło wyłonienie się idei wychowania dla pokoju. W pierwszej części rozprawy prezentuję jej najważniejsze tradycje, takie jak humanizm, ruch Nowego Wychowania, inicjatywy Ligi Narodów i Komisji Współpracy Intelktualnej oraz inspiracje zaistniałe po II wojnie światowej: niemiecką pedagogikę pokoju i działalność UNESCO. Wskazuję także najważniejsze publikacje na ten temat, które zaistniały w powojennej polskiej myśli pedagogicznej.

Część druga książki, *Kultura pokoju – koncepcja i propozycje edukacyjne*, stanowi analizę najważniejszych problemów i wyzwań edukacyjnych, związanych z kształtowaniem kultury pokoju. Skupiam się w niej na kluczowej dla mojej rozprawy kategorii „kultura pokoju”, poddając analizie jej definicję i rozważając ją jako humanistyczny apel wartości, co jest w moim przekonaniu szczególnie istotne w zrozumieniu jej najgłębszego sensu.

W kolejnych rozdziałach odpowiadam na pytania o najważniejsze wyzwania związane z kształtowaniem kultury pokoju na drodze edukacji. Oznacza to wskazanie zarówno możliwości w tym zakresie, jak też ograniczeń, zagrożeń i swoistych pułapek, jakie mogą zaistnieć w tym złożonym procesie, osłabiając czy wręcz niszcząc jego potencjał.

W części trzeciej, *Kultura pokoju – kontekst działań praktycznych*, koncentruję się przede wszystkim na działaniach praktycznych związanych z kształtowaniem kultury pokoju. Moim zadaniem jest uzasadnienie szczególnego znaczenia postaw nauczycieli i sztuki w procesie kształtowania kultury pokoju, a także wskazanie na wielość możliwych działań w tym zakresie - nie tylko w środowisku szkolnym. Zgodnie z główną tezą książki, proces kształtowania kultury pokoju powinien być postrzegany jako zobowiązanie wszystkich nauczycieli, wychowawców i edukatorów. Jedną z najważniejszych, najbardziej podstawowych kwestii w jego perspektywie jest doświadczanie pokoju w relacji z drugim człowiekiem – taką możliwość powinien dawać wychowankowi każdy nauczyciel. Wszyscy nauczyciele dysponują też ogromnym pokojowym potencjałem – mogą wykorzystywać dziedzictwo kultury i sztuki, a także stymulować twórczą aktywność uczniów. Dostrzeganie tych możliwości wyłącznie w kontekście pracy nauczycieli przedmiotów artystycznych jest wyrazem bardzo zawężonego myślenia; błędem, który powinien być wyeliminowany ze świadomości uczestników procesu edukacyjnego.

W trzeciej części rozprawy podaję też konkretne przykłady programów i działań sprzyjających kształtowaniu kultury pokoju. Skoncentrowałam się na wyeksponowaniu ich różnorodności i wielowymiarowości oraz na wykazaniu, iż mogą one być realizowane przez bardzo różne podmioty, w różnych środowiskach i różnych dziedzinach. Choć w głównej tezie rozważań wpisane jest przekonanie, iż kształtowanie kultury pokoju nie powinno być postrzegane wyłącznie przez pryzmat „dodatkowych”, organizowanych „obok” podstawowych zajęć szkolnych kursów i warsztatów edukacyjnych, to zaprezentowane przykłady mogą stanowić dla edukatorów punkt wyjścia i inspirację do dalszych, oryginalnych inicjatyw.

Rozprawa została napisana zarówno z myślą o badaczach analizujących problematykę kształtowania pokoju poprzez edukację, jak też o nauczycielach, edukatorach i pedagogach, którzy mogą i którzy powinni być zaangażowani w działalność praktyczną w tym zakresie. W odniesieniu do refleksji i badań naukowych chodzi mi przede wszystkim o zaakcentowanie potrzeby rozbudowywania, poszerzania obszarów badawczych; o wychwytywanie i eksplorowanie tych zagadnień, które do tej pory nie zostały w wystarczającym stopniu wyeksponowane jako ważne w kontekście budowania pokoju. Przykład stanowi tu może dziedzina badań nad kształceniem nauczycieli i nad profesją nauczycielską, gdzie w moim przekonaniu zbyt rzadko analizowane są bezpośrednia rola, powinności i możliwości nauczycieli w kontekście kształtowania kultury pokoju. Eksponowanie potrzeby tak ukierunkowanych badań jest szczególnie istotne, jak bowiem podkreślają autorzy znanego raportu *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb: Rola nauczyciela jako promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji nigdy jeszcze nie była tak oczywista. Ciasne nacjonalizmy powinny ustąpić miejsca uniwersalizmowi, przesady etniczne i kulturalne tolerancji, zrozumieniu i pluralizmowi, totalitaryzm demokracji różnych jej przejawach, świat zaś, w którym dostęp do nowoczesnych technologii jest przywilejem niektórych, światu zjednoczonemu pod względem technologicznym. Nakaz ten nakłada na nauczycieli ogromną odpowiedzialność, ponieważ uczestniczą w kształtowaniu charakteru i ducha nowego pokolenia. Wyzwanie jest wielkie i wysuwa na plan pierwszy wartości moralne przyswojone w dzieciństwie i w ciągu całego życia*¹⁷. To właśnie refleksja i badania naukowe, kolejne publikacje i eksperckie programy kształcenia nauczycieli powinny być przecież jedną najważniejszych podstaw kreowania świadomości nauczycieli, edukatorów, pedagogów,

¹⁷ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przekł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 147 – 148.

wpływać na sposób postrzegania przez nich realiów pracy pedagogicznej i rozumienia najważniejszych zobowiązań. Uczenie nauczycieli myślenia o budowaniu pokoju jako o ich osobistym (nie tylko zawodowym) i niekończącym się zobowiązaniu postrzegam jako jedno z najważniejszych zadań związanych z edukacją dla pokoju. Także w odniesieniu do mojej własnej, dalszej pracy naukowej i dydaktycznej.

2. Pozostałe osiągnięcia naukowo – badawcze

Studia pedagogiczne – magisterskie i doktoranckie ukończyłam na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę magisterską (*Samotny człowiek we współczesnym świecie*, 1993) i doktorską (*Znaczenie filozofii Ericha Fromma dla myślenia pedagogicznego*, 2000) napisałam pod kierunkiem prof. Ireny Wojnar. Tematyka obydwu tych prac wynika z moich zainteresowań sytuacją człowieka w świecie współczesnym, różnorodnymi uwikłaniami i czynnikami, które mają wpływ na tożsamość i funkcjonowanie jednostki, na jej relacje z innymi ludźmi, stosunek do pracy, twórczości i możliwości samorealizacyjnych, a także na proces edukacji. Praca magisterska była ogólniejszą refleksją na ten temat; skoncentrowałam się w niej na samotności człowieka. Analizowałam to zjawisko w kontekście filozofii egzystencjalnej (S. Kierkegarda, K. Jaspersa i A. Camusa), a także w kontekście poglądów D. Riesmana i E. Fromma. Studia magisterskie ukończyłam dyplomem z wyróżnieniem w 1993 roku.

Podczas studiów doktoranckich postanowiłam zająć się myślą jednego z autorów, którego poglądy stanowiły dla mnie jeden z bardzo ważnych punktów odniesienia w pracy magisterskiej- Ericha Fromma. Moim celem badawczym stało się przeanalizowanie jego poglądów i ukazanie ich znaczenia dla myślenia pedagogicznego. Jestem przekonana, że Fromm wciąż pozostaje jednym z najbardziej wnikliwych diagnostów sytuacji człowieka we współczesnym świecie. Pomimo tego, że jego refleksja obejmuje rzeczywistość XX wieku (konkretnie: od czasu sprzed wybuchu II wojny światowej do lat 70-tych) i oczywiście nie ujmuje wielu podejmowanych już w późniejszym okresie, przez innych autorów, problemów związanych z tzw. postnowoczesnością i postmodernizmem, diagnozy Fromma wydają się wciąż zaskakująco aktualne. Wyzwanie, jakim jest dla współczesnego człowieka wolność, jego zanurzenie w świecie konsumpcji i wiążąca się z tym merkantylizacja osobowości, odwieczny dylemat: mieć czy być, ukazwany przez Fromma z dużą przenikliwością, problem wewnętrznej „wojny w człowieku”, wojny pomiędzy dobrem i złem, alienacja - to

tylko kilka przykładów, które można tu podać. Problemy te są nie tylko aktualne, ale można wręcz stwierdzić, że nasilają się, potęgują.

Analiza poglądów E. Fromma nie była jedynym celem badawczym, który chciałam zrealizować podczas pisania pracy doktorskiej. Najistotniejszym zadaniem było ukazanie znaczenia filozofii Fromma dla myślenia pedagogicznego. Studia nad tą problematyką doprowadziły mnie do wyeksponowania wątków charakterystycznych przede wszystkim dla tzw. pedagogiki humanistycznej, w obszarze której akcentowane są m. in. takie kwestie, jak:

- Uwikłanie człowieka w świat; postrzeganie go jako bytu z jednej strony silnie determinowanego przez różnorodne czynniki i procesy (człowiek tworzony przez świat), a z drugiej strony jako tego, który na swoją indywidualną, jednostkową miarę sam świat może zmieniać (świat tworzony przez człowieka). Jako symboliczne można tu przywołać hasło: „Myśleć globalnie, działać lokalnie”, sformułowane w kręgu Klubu Rzymskiego, powołanego w końcu lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. W tej perspektywie człowiek jest ukazywany jako odpowiedzialny nie tylko za swoją własną, indywidualną egzystencję, ale także za świat, w którym żyje. To poczucie odpowiedzialności i sprawczości musi być jednak eksponowane i wzmacniane w procesie edukacji. Jednostka ulega bowiem bardzo często procesowi alienacji (wnikliwie przeanalizowanemu m. in. przez E. Fromma), który prowadzi do narastania rozdźwięku między człowiekiem a jego wytworami, a to z kolei przekłada się na poczucie braku jakiegokolwiek wpływu na „bezosobowe” mechanizmy, charakteryzujące współczesny świat.

- Rozumienie edukacji jako procesu ogólnego, wszechstronnego kształcenia jednostki; tak rozumiana edukacja ma za zadanie rozwijać ludzką aktywność, kreatywność i samorealizację, czynić go coraz bardziej świadomym własnych możliwości w spotkaniu z samym sobą, innymi ludźmi i światem, działać na rzecz budowania więzi wspólnotowych między ludźmi i na rzecz wieloaspektowego rozwoju każdej jednostki, ukierunkowywać człowieka na dostrzeganie i uwewnętrznianie wartości humanistycznych i prospołecznych oraz na jego świadome i zaangażowane uczestnictwo w kulturze. Edukacja humanistyczna jest też pojmowana jako „sprawa człowieka w świecie” i jako działania podejmowane na rzecz ochrony humanistycznego świata, obejmującego ludzką twórczość filozoficzną, naukową, artystyczną, techniczną, a także obszary pracy i społecznej aktywności ludzi.

- Myślenie o pedagogice, edukacji, człowieku i świecie w kategoriach wyzwań i alternatyw przyszłości. Taka perspektywa daleka jest od statycznego opisu czy rejestru istniejących problemów. Proponuje natomiast ukazywanie dynamiki przeobrażeń, wieloznaczności faktów

i procesów, w jakie uwikłany jest współczesny człowiek, zobowiązany do myślenia nie tylko o teraźniejszości, ale też o przyszłości.

Taką właśnie perspektywę badawczą przyjął Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, w którego konferencjach od wielu lat uczestniczę. Powstał on w 1969 roku. Obecnie prowadzi wielowariantowe studia nad przyszłością. Komitet nie stawia sobie za cel formułowania jednowariantowej wizji przyszłości, co dominowało w pracach prognostycznych kilkadziesiąt lat temu, natomiast kładzie szczególny nacisk na strategiczne studia nad przyszłością, które odpowiadają na pytanie, jak działać, aby najlepiej przygotować społeczeństwo do problemów i wyzwań przyszłości. Podejście Komitetu do rozpatrywanych problemów jest interdyscyplinarne, co stanowi jego specyfikę w stosunku do innych Komitetów. Stąd w jego skład wchodzi przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych. Obok stałych członków Komitetu w pracach uczestniczą także pracownicy wyższych uczelni oraz instytutów naukowych z całej Polski. Jako słuchaczka studiów doktoranckich, a także w pierwszych latach po uzyskaniu doktoratu, uczestniczyłam w konferencjach i seminariach organizowanych przez Komitet na zasadach biernego słuchacza. W 2008 roku rozpoczął się dla mnie okres aktywnego uczestnictwa w tych spotkaniach i trwa on do dziś. Do tej pory brałam udział w następujących konferencjach i seminariach:

1. 2008 r. - Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN „*Europejski sposób bycia człowiekiem*”, wystąpienie: „*Wypowiedzi studentów UW na temat edukacji i samoedukacji europejskiej*”
2. 2009 r. - Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN „*Osobowa tożsamość Europejczyka*”, wystąpienie: „*Ryszard Kapuściński o tożsamości europejskiej*”
3. 2010 r.-Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN „*Ideaty i konformizmy*”, wystąpienie: „*W stronę myślenia alternatywnego*”
4. 2011 r.- Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN „*Style i strategie życia*”, wystąpienie: „*Wypowiedzi studentów pedagogiki na temat tekstu B. Suchodolskiego „Pedagogika ideałów i pedagogika życia”*”

5. 2013 r.- Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN
„W dwudziestą rocznicę śmierci Bogdana Suchodolskiego”, wystąpienie: „Inspiracje poprzez dzieło”
6. 2014 r. - Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN
„Pedagogiczna problematyka jakości człowieka”, wystąpienie: „Kultura pokoju podstawą humanistycznej alternatywy edukacyjnej”
7. 2015 r. - Konferencja z cyklu: *„Humanistyczne alternatywy”* pt. *Alternatywa: myślenie alternatywne, edukacja alternatywna*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, wystąpienie: *Rola edukacji w rozwijaniu myślenia alternatywnego*
8. 2016 - Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN z cyklu *Dokąd zmierza Europa?: Tożsamość europejska. Wielokulturowość i jej skutki w funkcjonowaniu państw europejskich*, wystąpienie: *„Trzy tożsamości współczesnego człowieka”*
9. 2016 - Konferencja z cyklu: *Humanistyczne alternatywy*, zorganizowana przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN: *Czy potrzebna jest humanistyczna wrażliwość?*, wystąpienie: *Humanistyczna wrażliwość – kontekst edukacyjny*
10. 2017 - Konferencja z cyklu *Humanistyczne alternatywy*, zorganizowana przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN: *Humanistyka na rozdrożach*, wystąpienie: *Różne możliwości rozumienia humanizmu*
11. 2017 – Konferencja Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN: *Świat przyszłości w perspektywie edukacyjnej*, wystąpienie: *Kultura pokoju – „kultura przemocy”*
12. 2018 - Konferencja z cyklu *Humanistyczne alternatywy*, zorganizowana przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN: *Edukacja humanistyczna (część 1.)*, wystąpienie: *Cele i zadania edukacji ukierunkowanej humanistycznie*

13. 2018 - Konferencja z cyklu *Humanistyczne alternatywy*, zorganizowana przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN: *Edukacja humanistyczna (część 2.)*, wystąpienie: *Martha C. Nussbaum o edukacji humanistycznej*

Efektom mojego czynnego udziału w tych konferencjach są następujące publikacje:

1. A. Piejka, (2010), *Wypowiedzi studentów UW na temat edukacji i samoedukacji europejskiej*, [w:] I. Wojnar, M. Ł. Lipowski (red.), *Człowiek europejski - korzenie i droga*, Komitet Prognoz Polska 2000 Plus, Warszawa, s. 190 – 204
2. A. Piejka, (2013), *W stronę myślenia alternatywnego*, [w:] I. Wojnar (red.), *Alternatywy i zobowiązania*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa, s. 243 – 250
3. A. Piejka, (2014), *Inspiracje poprzez dzieło*, [w:] I. Wojnar (red.), *Bogdan Suchodolski- osoba i myśl*, str. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa, s. 273 – 285
4. A. Piejka, (2014), *U źródeł szans i możliwości edukacji dla pokoju*, *Przyszłość. Świat – Europa – Polska - Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*, nr 1., s. 66- 75
5. A. Piejka, (2015), *Kultura pokoju podstawą humanistycznej alternatywy edukacyjnej*, *Przyszłość. Świat – Europa – Polska – Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*, nr 1., s. 27 – 39
6. A. Piejka, (2016), *Trzy tożsamości współczesnego człowieka*, *Przyszłość. Świat – Europa –Polska - Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*, nr 4., s. 21 – 35

Konferencje i seminaria naukowe organizowane przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN stanowiły dla mnie zawsze bardzo istotne doświadczenia na drodze rozwoju naukowego. Przygotowując referaty lub aktywnie uczestnicząc w dyskusjach zyskiwałam nowe inspiracje i zgłębiałam myślenie o edukacji humanistycznej, którą (jak

twierdzi Irena Wojnar, inicjatorka i organizatorka wymienionych spotkań) należy ujmować szeroko, jako zbiór propozycji otwartych, akcentujących perspektywę sprawczej i odpowiedzialnej egzystencji człowieka w świecie. Spotkania te z pewnością są jedną z najważniejszych inspiracji związanych z wyborem i doprecyzowywaniem głównego obszaru mojej pracy badawczej po uzyskaniu doktoratu: kultury pokoju jako wyzwania edukacyjnego. Podczas dyskusji konferencyjnych problematyka edukacji dla pokoju pojawiała się systematycznie i była rozważana jako jedno z najistotniejszych zobowiązań edukacyjnych XXI wieku.

Inną, równie ważną inspirację w tym zakresie stanowiła moja wieloletnia współpraca z prof. I. Wojnar na Wydziale Pedagogicznym UW. Współpraca ta w 2008 roku zaowocowała publikacją książki (I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, ISBN 978-83-89501-87-5).

Publikacja ta jest bezpośrednim efektem projektu badawczego, realizowanego w latach 2006-2008 i finansowanego przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Projekt zakładał po pierwsze cykl zajęć (wykładów I. Wojnar pt. *Wybrane idee pedagogiczne XX wieku* oraz ćwiczeń prowadzonych przeze mnie oraz przez dr. M. Samoraja) dla studentów różnych roczników Wydziału Pedagogicznego. Wykłady były rejestrowane, co następnie stało się punktem wyjścia do opublikowania książki. Jest więc ona zapisem problematyki omawianej podczas zajęć, a także opinii studentów na temat wybranych problemów, czemu mogli oni dać wyraz w pracach pisemnych przygotowywanych na zakończenie cyklu wykładów i ćwiczeń. Zawiera także specjalnie opracowaną listę i omówienie materiałów źródłowych, które były podstawą dyskusji prowadzonych podczas zajęć.

Problematyka książki dotyczy wybranych idei pedagogicznych XX stulecia, przedstawianych w perspektywie tzw. „długiego trwania”. Jest to kategoria metodologiczna zaproponowana przez francuskiego historyka Fernanda Braudela, który pisał:

Badając przeszłość historyk ma do wyboru różne wymiary czasu, różne trwania (...). Historyk może się mylić w rozumowaniu o czasie krótkim, może w stadium rozwoju koniunktury tylko zbliżać się do kształtu prawdopodobnego, gdy jednak myśl jego obejmuje połączenie wielkiego trwania, długotrwałe tendencje, słowem pasmo dziejowe na dużych przestrzeniach czasu- wtedy ma możliwość rozumienia i naukowego badania. Ta historia długiego oddechu nie jest wyborem tylko jednego wymiaru, łączy ona trzy wymiary klasyczne: wydarzenia- procesy- długie trwanie, wydobywając ich wzajemne powiązania. Problem ten nie ogranicza się do

*historii, dotyczy w ogóle nauk społecznych, zachowuje także swój walor w odniesieniu do badań nad współczesnością*¹⁸.

Ta inspiracja metodologiczna (przyjęta nie tylko za F. Braudelem i francuską szkołą *Annales*, ale także za H. Bergsonem – o czym dokładniej pisze I. Wojnar we wstępie do książki) zastosowana została przede wszystkim przy omawianiu tematyki związanej z Nowym Wychowaniem i pedagogiką kultury. Inne zagadnienia, które znalazły się w publikacji (prezentowane w perspektywie mondialnej), to m. in. ideał UNESCO, diagnozy cywilizacji powojennej i związane z nimi nadzieje kontestatorów (m. in. E. Fromma, H. Marcusego, M. McLuhana, D. Riesmana, P. H. Coombsa, P. Freire i I. Illicha), problematyka jakości człowieka i jego odpowiedzialności za świat, świat i człowiek w perspektywie różnic i jedności, współzależności kultury i edukacji.

Praca nad książką stanowiła bardzo ważny etap w moim rozwoju naukowym. Mój udział w jej powstawaniu polegał po pierwsze na napisaniu autorskiego rozdziału dotyczącego opinii studentów na temat najważniejszych zagadnień omawianych podczas zajęć. W tym przypadku wykorzystałam metodę analizy dokumentów – prac studentów uczestniczących w wykładach i ćwiczeniach prowadzonych w ramach opisywanego projektu badawczego. Rejestrowałam także, a następnie przepisywałam wykłady prof. I. Wojnar, które tworzą treść pierwszego rozdziału publikacji. Praca ta zmuszała mnie do dogłębnego namysłu nad problemami omawianymi podczas zajęć. Szczególnie istotne było wyeksponowanie powiązań pomiędzy historycznymi wydarzeniami i procesami, które miały miejsce w świecie a refleksją pedagogiczną jako odpowiedzią na nie. Postulaty i propozycje edukacyjnych rozwiązań stanowiły egzemplifikację myślenia o edukacji jako o „sprawie człowieka w świecie”. Często u ich podłoża znajdowało się – wyraźnie zaakcentowane – przekonanie o istniejących w człowieku możliwościach twórczego, świadomego i odpowiedzialnego działania na rzecz naprawy świata, a także o potrzebie postrzegania takich działań w kategoriach humanistycznego zobowiązania. Jednocześnie przyjęte podejście metodologiczne pozwalało zaakcentować konieczność pedagogicznego myślenia w kategoriach wyzwań. Dwie wojny światowe, migracje prowadzące do rozprzestrzeniania się zjawiska wielokulturowości w społeczeństwach, czy też postępująca globalizacja, są przykładami wydarzeń i procesów, które zobowiązują do ponowienia refleksji nad powstałymi wcześniej ideami edukacyjnymi, do redefiniowania związanych z nimi szans, ale też do wychwytywania potencjalnych zagrożeń. Zagrożenia te mogą powstawać jako efekt braku ruchu myśli, zamykania się na

¹⁸ F. Braudel, *Historia i trwanie*, przekł. B. Geremek, Czytelnik, Warszawa 1999, s. 13

pojawiające się nowe uwarunkowania i zachodzące zmiany w świecie. Doskonały przykład stanowią tu mogą postulaty i rozwiązania edukacyjne, które pojawiły się w UNESCO zaraz po zakończeniu II wojny światowej. Zakładano wówczas, iż sprawą o podstawowym, fundamentalnym znaczeniu jest zapewnienie każdej ludzkiej istocie prawa do kształcenia, co jest także czynnikiem niezbędnym dla rozwoju ekonomicznego i społecznego. Formułowane postulaty edukacyjne skupiały się więc przede wszystkim na zasadzie wzrostu, eksplozji oświatowej, a podejmowane przez UNESCO działania – na organizowaniu powszechnego szkolnictwa podstawowego i walce z analfabetyzmem w krajach rozwijających się. Skoncentrowano się więc przede wszystkim na rozbudowywaniu sieci placówek i instytucji edukacyjnych, na ich ilościowym przyroście. Takie ukierunkowanie polityki oświatowej było postrzegane jako szansa na pokonanie nierówności pomiędzy krajami bogatymi i biednymi. Z czasem jednak takie podejście przestało być rozwiązaniem właściwym. Pojawiły się nowe potrzeby cywilizacyjne i nowe edukacyjne wyzwania, którym polityka „eksplozji oświatowej” nie była już w stanie sprostać.¹⁹ Przeoczenie tego „rozdroża”, czasu, gdy dotychczasowe szanse nabierają cech kryzysotwórczych może powodować zagrożenia na skalę świata i zaprzepaszczenie nowych możliwości rozwoju.

Głębsza refleksja nad taką perspektywą postrzegania najważniejszych celów edukacyjnych stanowiła z pewnością bardzo ważny etap w kształtowaniu się moich dalszych zainteresowań badawczych; była także istotną inspiracją, prowadzącą w kolejnych latach do doprecyzowania tematu rozprawy habilitacyjnej.

Efektom pracy nad książką *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* były także moje studia nad twórczością Ryszarda Kapuścińskiego. Teksty wybitnego polskiego dziennikarza i pisarza pojawiły się wśród zaproponowanych studentom lektur ćwiczeniowych w ramach wspomnianych wyżej ćwiczeń z przedmiotu „Wybrane idee pedagogiczne XX wieku”. Skoncentrowaliśmy się wówczas na jednej z jego książek *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*²⁰. Znalazła się ona na liście analizowanych tekstów, gdyż poruszana w niej problematyka i przyjęta przez autora perspektywa badawcza wyraźnie współgrały z tematami wykładów. Nie tylko we wspomnianej książce, ale także w innych swoich tekstach, Kapuściński podkreśla, jak ważna jest dla niego tradycja historycznej szkoły Annales: „Bardzo cenię francuską szkołę Annales. Należę do miłośników Blocha, Braudela, Febvre’a i reprezentowanego przez nich sposobu myślenia, polegającego na próbach budowania obrazu

¹⁹ I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, dz. cyt., s. 82 – 83.

²⁰ R. Kapuściński, *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

całości ze szczegółów i wydobywaniu z dziejów elementów trwających przez długie okresy, niezmiennych”²¹.

Jest to więc dokładnie ta sama perspektywa, którą jako autorzy książki *Idee pedagogiczne na rozdrożach XX wieku* uznaliśmy za jedną z najważniejszych podstaw metodologicznych w prezentowaniu poszczególnych zagadnień. Także omawiane przez Kapuścińskiego problemy wynikające z diagnozy współczesnego mu świata doskonale współgrały z zagadnieniami omawianymi podczas zajęć. Co znamienne, próbując uchwycić najbardziej charakterystyczne dla współczesności wydarzenia, procesy i długie trwania, Kapuściński pozostawał diagnostą wrażliwym nie tylko na to, co tu i teraz, ale także na przyszłość. Liczne zagrożenia, które dostrzegał, przekładały się na poszukiwanie możliwości pokojowego współistnienia ludzi na świecie wielu kultur, religii i tradycji. Akcentował potrzebę otwarcia się na inność, dialogu kultur, wzajemnego poszanowania i porozumienia. Dlatego twórczość R. Kapuścińskiego należy uznać za ważną i godną uwagi z pedagogicznego punktu widzenia – zarówno ze względu na wielowątkowe, pogłębione diagnozy dotyczące współczesnego świata, jak i za sprawą licznych inspiracji dotyczących edukacji.

Dokumentację moich studiów nad twórczością R. Kapuścińskiego stanowią następujące publikacje:

1. A. Piejka, (2008), *Znaczenie twórczości Ryszarda Kapuścińskiego dla kształtowania kultury pokoju*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Ryszard Kapuściński. Próba portretu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa, s. 87-107
2. A. Piejka, (2009), *Ryszard Kapuściński o tożsamości jako podstawie uczestniczenia w wielokulturowym świecie*, [w:] J. Gajda (red.), *Humanistyczno- antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Impuls, Kraków, s. 99- 117
3. A. Piejka, (2010), *Wychowanie przez sztukę słowa. Magiczne pisarstwo Ryszarda Kapuścińskiego*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 196-209

²¹ R. Kapuściński, *Autoportret reportera*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 19

Studia nad twórczością R. Kapuścińskiego skłoniły mnie do bliższego zapoznania się z problematyką z zakresu pedagogiki międzykulturowej (analizowaną między innymi przez J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego, K. Kossaka-Głowczewskiego). W ten sposób zagadnieniom ukazywanym przez Kapuścińskiego najczęściej w formie eseju, reportażu lub reportażu literackiego mogłam przyjrzeć się także w perspektywie refleksji i badań pedagogicznych. Szczególnie interesowało mnie to, w jaki sposób edukacja może sprzyjać przełamywaniu barier, stereotypów i uprzedzeń między ludźmi żyjącymi w społeczeństwach wielokulturowych i budowaniu podstaw pokoju. Z tekstów polskiego dziennikarza starałam się wydobyć ważne w moim przekonaniu obszary pedagogicznych inspiracji w tym zakresie. W jednym z moich artykułów na ten temat podkreśliłam:

Poszukiwanie nowych dróg kształtowania kultury pokojowego współistnienia w świecie okazuje się jednym z największych zobowiązań i wyzwań edukacyjnych w XXI wieku. W moim przekonaniu twórczość Ryszarda Kapuścińskiego stanowi jedną z takich dróg. Może i powinna być wykorzystywana przez pedagogów jako wieloaspektowe „narzędzie” kształtowania kultury pokoju. Jako podróżnik - reporter Kapuściński uczy różnorodności świata – innych ludzi, kultur, mentalności. Przybliża je, tworząc tym samym szansę na lepsze ich zrozumienie i oswojenie. Jako dziennikarz pokazuje, jak wielką rolę w kreowaniu oblicza współczesności pełnią media; uczula na popełniane przez nie błędy i manipulacje. Dzięki niezwyklej wrażliwości na obserwowane wydarzenia, procesy i mechanizmy uczy wychwytywania z potoku napływających informacji tego, co ważne. Wreszcie jako człowiek obdarowany umiejętnością słuchania i rozumienia innych, ujmującą skromnością i otwartością, może – wciąż obecny dzięki wspomnieniom osób, które go znały i dzięki książkom, które po sobie zostawił – pozostać autorytetem dla młodych ludzi²².

Wskazane obszary moich doświadczeń i pracy naukowej doprowadziły do sprecyzowania tematu rozprawy habilitacyjnej. Zagadnienie wychowania dla pokoju pojawiało się we wszystkich obszarach moich doświadczeń naukowych; zarówno w dyskusjach na spotkaniach naukowych, organizowanych przez Komitet Prognoz „Polska XX Plus” przy Prezydium PAN, jak też w trakcie pracy nad książką *Idee pedagogiczne na rozdrożach XX wieku* i podczas moich studiów nad twórczością R. Kapuścińskiego. Wkraczając w różnorodne obszary i konteksty pedagogicznego myślenia o pokoju pogłębiało

²² A. Piejka, *Znaczenie twórczości Ryszarda Kapuścińskiego dla kształtowania kultury pokoju*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Ryszard Kapuściński. Próba portretu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 91.

się moje przekonanie o wadze i znaczeniu tej problematyki. Dokumentację moich poszukiwań badawczych oraz formowania się stanowiska zaprezentowanego w rozprawie *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne* stanowią artykuły napisane w ostatnich latach. Są to następujące publikacje:

1. A. Piejka, (2013), *Przez kształtowanie światowego obywatelstwa - w stronę kultury pokoju*, RUCH PEDAGOGICZNY, nr 1., s. 25-38
2. A. Piejka, (2014), *U źródeł szans i możliwości edukacji dla pokoju*, Przyszłość. Świat – Europa – Polska - Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, nr 1., s. 66- 75
3. A. Piejka, (2015), *Inspiracje współczesnego myślenia o wychowaniu dla pokoju (Komeński, Kant, Montessori)*, KWARTALNIK PEDAGOGICZNY, nr 1., s. 75 – 95
4. A. Piejka, (2015), *Kształtowanie kultury pokoju w ludziach – perspektywa globalna*, PEDAGOGIKA SPOŁECZNA, nr 1., s. 115 – 128
5. A. Piejka, (2015), *Kultura pokoju podstawą humanistycznej alternatywy edukacyjnej*, Przyszłość. Świat – Europa – Polska – Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, nr 1., s. 27 – 39
6. A. Piejka, (2015), *The Role of Pedagogy in Peace Research*, ORGANON, czasopismo Instytutu Historii Nauki PAN, nr 47, s. 83 – 95
7. A. Piejka, (2015), *Twórczość jako droga do pokoju*, STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA Tom VI, nr 3, s. 79 – 84
8. A. Piejka, (2016), *Tolerancja i integracja drogą do pokojowego współistnienia w społeczeństwie wielokulturowym*, Studia z Teorii Wychowania, nr 2, s. 157 – 170
9. A. Piejka, (2017), *Kompetencje praktyczno – moralne nauczyciela a kształtowanie kultury pokoju*, w: S. T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje*

interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 192 – 201

10. A. Piejka, (2017), *Budowanie kultury pokoju a kształcenie ogólne*, Społeczeństwo i Polityka, nr 3, s. 33 - 48

W wymienionych artykułach podejmuję i analizuję różne wątki problemowe, do których następnie odnoszę się w rozprawie habilitacyjnej. Fragmenty artykułów są w niej przywołane lub zacytowane, z pewnością jednak rozprawa nie stanowi ich prostej kompilacji i powtórzenia. Zagadnienia omawiane w artykułach są tu rozbudowywane i przywoływane w kontekście nowych wątków problemowych, jakie pojawiają się w kolejnych częściach książki.

Na koniec chcę odnieść się do jeszcze jednej publikacji mojego autorstwa. Jest to monografia bibliograficzna dotycząca działalności naukowej prof. Ireny Wojnar (A. Piejka, *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2013 ISBN 978-83-7151-691-7).

Pragnę podkreślić, iż praca nad tą książką nie była dla mnie jedynie zajęciem czysto kronikarskim, pobocznym i całkowicie niezależnym od głównego nurtu moich zainteresowań badawczych. Stosowanie metody monografii bibliograficznej nie polega jedynie na porządkowaniu i prezentacji materiału, ale stanowi twórczą podstawę jego kategoryzacji problemowej. Stanowi zatem przyczynek do merytorycznego wzbogacenia i ekspozycji wybranego obszaru nauki. Przygotowana przeze mnie monografia bibliograficzna I. Wojnar ujawnia mało znane przykłady interdyscyplinarności pedagogiki pojmowanej niekonwencjonalnie, jej związki z filozofią, estetyką, psychologią i socjologią, w perspektywie koniecznych interakcji między refleksją teoretyczną a upowszechnianiem i pobudzaniem procesów uczestnictwa w kulturze. W świetle tej monografii polska myśl pedagogiczna uzyskuje konteksty uniwersalne (np. w działalności ONZ/UNESCO) oraz międzynarodowe (w związku z zaangażowaniem w działalność naukowych organizacji międzynarodowych). Dzięki monografii utrwalają się też mało znane inicjatywy kulturalne i edukacyjne w skali krajowej (np. ogólnopolskie kursy nauczycielskie ZNP, działalność Galerii w Toruniu i inne). Opracowana przeze mnie bibliografia zawiera nie tylko uporządkowany spis publikacji. Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego umożliwiło mi

zgromadzenie informacji na temat innych obszarów aktywności naukowej i dydaktycznej Ireny Wojnar, takich jak działalność związana z pracą w Uniwersytecie Warszawskim, wypromowane doktoraty, współpraca z uczelniami i instytucjami w kraju i zagranicą, udział w licznych kongresach, towarzystwach naukowych i otrzymane nagrody. Wywiad narracyjny stanowił w tym przypadku szczególne źródło wiedzy, w którym to opowiadający nadaje wagę określonym epizodom i zdarzeniom w biografii.²³ Koncentrował się on nie tylko na porządkowaniu ważnych wydarzeń w karierze naukowo – dydaktycznej I. Wojnar, lecz także na licznych inspiracjach merytorycznych, które następnie znalazły odzwierciedlenie w jej publikacjach.

Biorąc pod uwagę fakt, iż problematyka, którą zajmuję się w ramach mojej pracy naukowej wyraźnie współgra z zagadnieniami podejmowanymi przez I. Wojnar, nasze spotkania przełożyły się na cenne dla mnie i jedyne w swoim rodzaju źródło wiedzy i inspiracji – takie, którego nie można znaleźć w samych książkach i artykułach i które jest efektem niepowtarzalnego, osobistego spotkania.

²³ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 180.